

Tosi, Carolina

Polifonía y alteridad en el discurso de los libros de texto de nivel secundario

IV Coloquio Argentino de la IADA

1 al 3 de julio de 2009

*Tosi, C. (2009). Polifonía y alteridad en el discurso de los libros de texto de nivel secundario. IV Coloquio Argentino de la IADA, 1 al 3 de julio de 2009, La Plata, Argentina. Diálogo y diálogos. EN: Actas del IV Coloquio Argentino de la IADA : Diálogo y diálogos. La Plata : Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11134/ev.11134.pdf*

Información adicional en www.memoria.fahce.unlp.edu.ar



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

POLIFONÍA Y ALTERIDAD EN EL DISCURSO DE LOS LIBROS DE TEXTO DE NIVEL SECUNDARIO

Carolina Tosi

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires | Argentina
ctosi@arnet.com.ar

Resumen

Los mecanismos lingüísticos que dan cuenta de la dimensiones de la polifonía y del dialogismo son diversos, como las marcas de heterogeneidad mostrada (Authier, 1984 y 1995) y la constitución de escenografías enunciativas Maingueneau (1999, 2004, 2006), entre otros. Sin dudas, estos recursos manifiestan la subjetividad del discurso y, por consiguiente, evidencian que este no es monódico ni neutro. El propósito del presente trabajo es estudiar los modos de configuración de la polifonía mostrada en manuales escolares escritos en español. En un corpus de nueve libros de texto de nivel secundario publicados en la Argentina correspondientes a tres disciplinas (Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), se analizan, en primer lugar, los modos de referencia al discurso ajeno en escenografías enunciativas, que sin dudas constituyen los espacios más evidentes de polifonía mostrada en dicho género. Se abordan luego los mecanismos de alusión a las voces ajenas dentro de los segmentos explicativos y las diferentes actitudes adoptadas por el autor. En ese marco, estudiamos las marcas de la heterogeneidad mostrada marcada (Authier, 1984 y 1995) por un lado, las comillas y, por el otro, las bastardillas y negritas, que permiten al autor referirse y comentar otros discursos. Se concluye que las escenografías suelen ser utilizadas para incorporar en forma explícita discursos que funcionan como aval de la exposición, mientras que otros elementos microdiscursivos, como las comillas y el uso especial de tipografía, introducen dentro del cuerpo teórico la alteridad y el punto de vista del autor en forma solapada, acorde con las normas del género.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, para conformarse como voz de autoridad y portador legitimado del saber, el libro de texto ha buscado reducir la multiplicidad de discursos a través del despliegue de diferentes recursos como, por ejemplo, descripciones supuestamente objetivas y desembragadas de su contexto, escasa apelación a textos ajenos y una notable ausencia de discusión y de confrontación. En efecto, para construir una explicación que se perciba como transparente y neutra, Hyland (2000) señala que el libro de texto reduce la incorporación de los discursos referidos y suele eliminar la diversidad de puntos de vista.

No obstante, en las últimas décadas, se ha registrado un cierto cambio discursivo en los libros de texto, que se destaca por la inclusión manifiesta de diferentes géneros y de discursos ajenos que transforma su dimensión material —especialmente, a través del diseño gráfico— y habilita diversas *escenografías enunciativas* (Maingueneau, 1999, 2004, 2006).

En el marco de las teorías de la polifonía y la enunciación, en este trabajo abordamos las diferentes “formas marcadas de la heterogeneidad mostrada” (Authier, 1994) en las

secuencias expositivo-explicativas y los espacios escenográficos. De esta manera, indagamos, por un lado, cómo el libro escolar recurre a la construcción de ciertas escenografías para ubicar y distinguir la voz de un otro, pero sin crear confrontación ni polémica y, por el otro, con qué estrategias el autor¹ introduce solapadamente el discurso ajeno dentro de la exposición y realiza un comentario sobre este sin interrumpir la explicación.

Para llevar a cabo dicho estudio, utilizamos como corpus diez libros de texto editados en la Argentina, correspondientes a segundo año de Secundaria o noveno año de Educación General Básica (EGB) –destinados a chicos de entre 14 y 15 años–, de tres disciplinas: Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Vale aclarar que se seleccionaron las últimas series lanzadas hasta la fecha (2004 y 2006) por las tres editoriales de mayor venta en el mercado argentino: Santillana, Estrada y Puerto de Palos.²

Señalamos que según Mainguenu (1999, 2004 y 2006) en la escena de enunciación, se diferencian tres clases de escenas: la escena englobante, que se refiere al tipo de discurso; la escena genérica, que corresponde al género discursivo en cuestión, y las escenografías, entendidas como escenas constituidas en el texto. Tanto la escena englobante como la genérica definen el marco escénico del texto y lo caracterizan como pragmáticamente adecuado; por su parte, las escenografías –dentro del marco escenográfico global– legitiman enunciados y permiten la introducción de perspectivas nuevas para interpelar al lector, es decir que no son simples decorados.

En nuestro análisis, la escena englobante correspondería al discurso pedagógico; la genérica, a las secuencias expositivo-explicativas (la teoría) e instruccionales (las actividades) del libro de texto, que ese constituye como un género que admite diversas escenografías (viñetas, recuadros, historietas, plaquetas de conceptos, etc.), introducidas con el objetivo principal de seducir y atraer la atención del destinatario. Pero, además, ciertas escenografías de este género son utilizadas en ciertas ocasiones como recurso para incorporar en forma manifiesta la alteridad discursiva. En estos casos, la voz de un “otro” se muestra como explícitamente ajena y externa a la del autor del libro de texto, en tanto es presentada fuera del cuerpo explicativo y ubicada dentro de los límites de una escenografía determinada.

Para abordar este tema tomaremos algunos conceptos clave de Authier (1984) quien, siguiendo los trabajos de Bajtín, estudia el estatus de ciertas nociones enunciativas que dan cuenta de formas lingüísticas discursivas o textuales que alteran la imagen del discurso monódico. En efecto, existen dos grandes heterogeneidades enunciativas: la *constitutiva* y la *mostrada*. La primera pone de manifiesto que el discurso, a pesar de que el sujeto tenga la pretensión de ser fuente autónoma del sentido, es constituido por otros discursos; la segunda altera la unicidad aparente del discurso al incorporar otras voces

¹ Cuando hablamos del autor del libro no nos referimos a una persona en particular, pues los manuales escolares y los libros de texto actuales son productos de un equipo formado básicamente por un grupo de autores, editores, y diseñadores, que cumplen con las normas pedagógicas e ideológicas de la editorial para la que trabajan. Así, analizamos la imagen del autor-locutor construida en el texto mismo, en tanto *ethos* discursivo.

² Con respecto a la elección de las editoriales, el criterio que aplicamos fue escoger las de mayor circulación y venta en el país, según las estadísticas de venta editorial correspondientes al referido nivel educativo. Así las empresas seleccionadas fueron Santillana, Puerto de Palos y Estrada, cuyos libros pueden ser adquiridos por los alumnos en forma directa o a través de las compras masivas que realiza el Estado a través de licitaciones.

con señales explícitas o no. Dentro de este último grupo, se distinguen las *formas no marcadas*, en donde la presencia del otro aparece sin marcas explícitas, como, por ejemplo, el discurso indirecto libre, la ironía, y la imitación, y las *formas marcadas*, en las que la presencia del otro se distinguen unívocamente mediante determinados recursos lingüísticos: el discurso directo, las palabras entrecomilladas o señaladas con itálicas, y las glosas, que explicitan el tipo de alteridad.

A continuación, primero, analizamos la polifonía manifiesta en las escenografías y, luego, los comentarios solapados en los segmentos expositivo-explicativos de la escena genérica.

LA ALTERIDAD “EN ESCENA”

Si bien en el discurso académico, el conocimiento obtenido a través del lenguaje se indica con los recursos formales propios del discurso citado y que Chafe (1986) caracteriza como *evidencia citativa*, no sucede lo mismo con el discurso pedagógico. En los libros de texto estudiados, se expone un saber recontextualizado y producto de la transposición didáctica, al que se le borran todas las huellas del enunciador del discurso citado para generar la “ilusión de la transparencia” (Chevallard, 1991) y una aparente objetividad. En efecto, en los segmentos expositivo-explicativos de la escena genérica de los libros de nuestro corpus, encontramos escasa introducción de discurso ajeno o referencias a los autores o teorías que se exponen. Así, se construye una versión didáctica de esos conceptos, en pos de modelar una exposición llana, sencilla sin conflictos epistemológicos. Al no incorporar discursos previos, puntos de vista diferentes ni remitir a los enunciadores responsables, la explicación logra ser percibida por los destinatarios como “natural”, “experiencial”, “transparente” y no como el resultado de una construcción teórica.

Como recurso para incorporar diversidad de voces, el libro de texto suele presentar dos tipos de escenografías enunciativas: recuadros de discurso citado y voces de “personajes”, según analizamos a continuación.

Recuadros de discurso citado

Entre la explicación y las actividades se alternan escenografías de recuadros o plaquetas que presentan fragmentos de textos académicos –producidos por científicos, especialistas u organismos reconocidos– y discursos de otros géneros, de autores o medios legitimados socialmente –escritores, diarios, etc.–, que funcionan como soporte y aval de la teoría introducida. Incluyendo el discurso ajeno y exhibiéndolo en una escenografía, el autor se posiciona como experto y conocedor de las propuestas metodológicas actuales en relación con sus destinatarios: da cuenta de que conoce y maneja no solo los conceptos del campo disciplinar, sino también información tomada de soportes variados, pues como sostiene García Negroni (2008): “El autor, en tanto sujeto de la enunciación, logra también dar de sí una imagen o *ethos* discursivo (Maingueneau, 1999) [...], mostrándose como alguien que conoce el tema y sus antecedentes, y a la vez es objetivo, riguroso y creíble”.

Mediante este recurso se distingue la voz ajena de la voz del autor, la del “saber”, alojada en la secuencia genérica explicativa. Al ubicar las palabras ajenas en una escenografía determinada, se las señala y se las identifica como claro producto de un “otro” y así

se exhibe gráficamente la polifonía. El siguiente ejemplo³ consiste en un recuadro llamado InfoPlus, en donde se presenta una cita destacada (Bolívar, 2005).⁴

Ej. 1 HP98 InfoPlus

La recuperación de las libertades en Japón

Después de largos años de un militarismo autoritario, era necesario que [...] nacieran también en el Japón las libertades públicas de las democracias occidentales, lo que exigía, por tanto, una reforma profunda de las estructuras sociales. Una de las primeras medidas tomadas por el “Comando Supremo de las Potencias Aliadas” fue la derogación de las leyes que habían limitado –bajo el gobierno de los militares– los derechos fundamentales del individuo. Los prisioneros políticos fueron liberados, la libertad de expresión y la de opinión restablecidas, los poderes de la policía –considerables antes de la guerra– fueron seriamente limitados. Los partidos políticos volvieron a hacer su aparición en el escenario nacional. (Lucien Blanco [comp.], *Asia contemporánea*, México, Siglo XXI, 1976)

No hay dudas de que la cita de textos en escenografías es una de las fuentes principales de evidencia del saber y de exhibición del discurso ajeno, a la vez que desempeña una función didáctica-pedagógica, en tanto en diversas ocasiones genera una actividad que debe realizar el alumno. La creación del efecto de alteridad atrae tanto al estudiante como al docente, pues les ofrece una aparente diversidad y multiplicidad de puntos de vista. Sin embargo, registramos que en la mayoría de los casos, las citas y el discurso referido de tipo indirecto no introducen posturas contrapuestas o polémicas, sino que funcionan solo como recursos explicativos, para demostrar la veracidad del saber construido en la explicación. Por ejemplo, la cita del fragmento de Lucien Blanco del ejemplo 1 actúa como una “prueba fehaciente” (en tanto voz reconocida y autorizada) de las características que tenía la nueva organización constitucional democrática de Japón, mencionada en la explicación central, pero no genera ningún tipo de polémica o controversia.

Escenografías con voces de personajes

La alteridad explícita puede manifestarse en otro tipo de escenografías, como viñetas –ubicadas en páginas especiales o en las columnas de aire, junto a la explicación central–, en donde se “reproducen” las voces de los personajes, como si ellos mismos hablaran. A través de la ficción de hacer dialogar a dos o más personajes (Méndez García de Paredes, 1998), se puede aportar color local y crear un posible efecto de veracidad, pues se juega con la idea de que se introducen formas de habla características de diversos sectores sociales y políticos. A partir de tal construcción discursiva, dichas viñetas podrían funcionar o se interpretadas por el lector inexperto como “testimonios”

³ Todos los ejemplos que se introducen presentan los siguientes datos: la editorial, luego la disciplina correspondiente (CN: Ciencias Naturales, CS: Ciencias Sociales y L: Lengua y Literatura, H: Historia; G: Geografía), y la página de donde fue extraído cada ejemplo. Las palabras o frases entrecomilladas o destacadas en **negrita** o *bastardilla* las transcribimos según como figuran en los textos originales.

⁴ Según Bolívar las citas destacadas son “aquellas citas textuales que, por su longitud, generalmente interrumpen el texto; se presentan entre comillas o en cursivas y van acompañadas con el nombre del autor, el año y la página” (Bolívar, 2005: 83).

producidos por los protagonistas de los hechos. Lo que se muestra es que se cambia o se alterna la perspectiva del autor del manual por la de un “otro” (sujeto o grupo social) para mostrar “en forma directa” su punto de vista, su concepción de mundo, su ideología, etc., a pesar de que se trata de una puesta en escena discursiva, según vemos en la imagen del ejemplo 2.

Ej. 2 CSS248



La plata alcanza cada vez menos, pero
sí uno protesta...

Aquí se “reproduce” un diálogo entre dos obreros que da cuenta del clima opresivo y del conflicto salarial de los trabajadores durante la última dictadura militar argentina. Estas viñetas ejemplifican la teoría expuesta en la página del libro, pero además construyen discursivamente (mediante la imagen y el texto) la alteridad: le “dan” voz a agentes sociales que generalmente no pueden expresarse (obreros, amas de casa, soldados, inmigrantes, refugiados) aunque en realidad está exhibiendo la representación que tiene el autor, o el equipo editorial, sobre ese grupo social. Así, también se recrea el discurso de personajes estereotipados: el científico, el aristócrata, el adolescente, etc. En otras viñetas de este tipo, además, “hablan” figuras históricas legitimadas; se “reproducen” las ideas o discursos de personajes históricos importantes como, por ejemplo, Eva Perón o los presidentes Justo de Urquiza o Juan Domingo Perón.⁵

Por otra parte, también hallamos escenografías de recuadros o destacados que cumplen la función de configuración de un diálogo ficticio con el lector. Se trata de roles discursivos conformados en la enunciación misma: el enunciador pedagógico se desdobra para “hablar” e “interpelar” al alumno desde diferentes posiciones. Así, hay plaquetas que tienen la función de dirigirse al alumno e inculcarle una acción. En el ejemplo siguiente, el “ayudante”, que es el personaje de uno de los libros de Lengua, desempeña la labor de hacerle recordar al destinatario ciertos contenidos de la materia que ya se consideran aprendidos.

Ej. 3. SL66

Ayudante. Recuerden que el referente es aquello de lo que se habla. El pronombre señala al referente y puede sustituirlo.

⁵ No siempre es sencillo para el lector darse cuenta de “quién habla”. En algunos casos, hay que releer el texto explicativo central y relacionarlo con las palabras enunciadas por el personaje, para descubrir de quién se trata.

Por lo analizado hasta aquí, observamos que el discurso del libro de texto construye diferentes escenografías donde ubica las voces ajenas: las muestra, las exhibe, las hace ostensibles, pero separándolas y diferenciándolas de la propia voz del autor que se manifiesta principalmente en la escenografía central de la explicación. En la mayoría de los casos el autor utiliza el discurso ajeno como cita de autoridad: para ejemplificar, avalar y enriquecer el suyo; en casi ninguna ocasión se refiere a otros textos para refutarlos o disentir con ellos. Es decir que el texto escolar presenta un saber sostenido por distintas voces: lo afirma el autor del libro y lo ratifican los autores citados o los personajes textuales creados. Como sostiene Bernstein (1990), los principios internos del discurso pedagógico regulan la producción de objetos específicos e instaura reglas del orden discursivo que aluden a la selección y criterios del saber.

FORMAS DE REFERIR LA VOZ AJENA EN LA ESCENOGRAFÍA PRINCIPAL, LA EXPLICACIÓN

Según ya mencionamos, hemos registrado una muy escasa inserción de discurso referido en los segmentos explicativos, debido, sin dudas, a las pretensiones del libro de texto de ser monódico y neutro. Sin embargo, existen otros elementos microdiscursivos que quiebran la neutralidad anhelada y evidencian la polifonía inherente. Según Authier (1995), las palabras marcadas a nivel gráfico por medio de comillas o su equivalente, la bastardilla, consisten en un procedimiento que alude al juicio del locutor sobre su propia enunciación (“modalización autonímica”), pero cuando la glosa no está explícita el destinatario es quien debe asignarle un significado. Así, al localizar y exhibir un elemento heterogéneo, dichas marcas gráficas señalan que el locutor toma distancia y emite un comentario sobre ellas. Sin embargo, hemos registrado en los libros de texto abordados que el empleo de comillas no es equivalente al de la bastardilla. Por el contrario, existe una diferencia entre el uso y significado de una palabra o frase entrecomillada, y el de una palabra o frase o marcada con bastardilla o negrita, como analizaremos a continuación.

Uso de palabras entrecomilladas

En nuestro corpus, hemos rastreado que las palabras marcadas a nivel gráfico por medio de comillas constituyen un procedimiento a través del cual el autor introduce su punto de vista sobre un discurso ajeno pero en forma solapada, sin interrumpir la explicación. En los siguientes ejemplos de definiciones, observamos cómo el autor, a la vez que introduce y define un concepto (destacado en negrita), señala con las comillas una distancia con respecto a él:

Ej. 4. PCN42: Este calentamiento atmosférico produce las llamadas “**islas de calor**”.

Ej. 5. SCS144: El Ejército Nacional fue también protagonista de la llamada **Conquista del “desierto”**, destinada a incorporar nuevas tierras a la producción ganadera, terminar con los malones y establecer la soberanía argentina en la Patagonia.

Ej. 6. SSC242: Esta lista constituye el llamado “**Eje del mal**”, e involucra a países que posean o podían tener capacidad para desarrollar armas de destrucción masiva, como Corea del Norte, Irak o Irán, o que podían estar vinculados a redes terroristas, como Sudán.

En el ej. 4 el autor marca con las comillas un elemento de otro registro discursivo, es decir que no pertenece estrictamente al científico; mientras que en los casos 5 y 6, las

comillas indicarían una reserva del autor frente al carácter inadecuado o poco afortunado de la denominación *desierto* y *Eje del mal*. Así vemos que, mediante el término entrecomillado, emerge el punto de vista del autor aunque solapadamente y sin explicitar el responsable del discurso ajeno respecto del que toma distancia, o bien del que disiente o polemiza.

Por otra parte, Authier (1995) clasifica los comentarios del locutor sobre su propia enunciación en diversas categorías correspondientes a las cuatro formas de la “no coincidencia del decir”. Estas son:

1. **no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores**, representada por glosas del tipo “X, si me permite la expresión”, “X, como usted dice”, “X, si usted quiere”.
2. **no coincidencia entre las palabras y las cosas**, representada por comentarios del tipo “X, a falta de otra palabra”, “X, este es el término que conviene”, en los que se indica que las palabras empleadas no se corresponden exactamente con la realidad a la que refieren.
3. **no coincidencia del discurso consigo mismo**, pues en él resuenan otros discursos, como en “X, como se decía antes”, “X, como dicen los italianos”.
4. **no coincidencia de la palabras consigo mismas**, representada por glosas que manifiestan que el sentido de las palabras es equívoco, como en “X, en todos los sentidos del término”, “X, en sentido restringido”.

Según esta clasificación, encontramos que en los libros de texto analizados, las comillas funcionan como señales privilegiadas para la marcación de la no coincidencia del discurso consigo mismo, pues refieren a otros discursos previos (ejemplos 4 a 6). Incluso, en muchos casos funcionan como “comillas polémicas” (García Negroni *et al.*, 2006) ya que realizan la marcación de otros discursos de los que el autor disiente (casos 5 y 6). Tal uso de palabras entrecomilladas, que manifiestan la no coincidencia del discurso consigo mismo, indica una orientación argumentativa, pues el autor muestra su postura con respecto al concepto que introduce, ya sea de relevancia, pertinencia, precisión o alcance ideológico. Por ejemplo en el concepto **Conquista del “desierto”**, podría interpretarse que se estaría cuestionando la concepción histórica de que la Patagonia era un desierto, pues se encontraba habitada por grupos indígenas. De esta forma, el fin de las comillas es marcar que se establece una cierta distancia con un concepto que pertenece a otro discurso que el autor no comparte pero, cumpliendo con las normas del género, lo manifiesta solapada y decorosamente.

Uso de negrita o itálica

Más allá de los usos estándares de las bastardillas reguladas por la Real Academia Española, como reproducir los extranjerismos crudos y mencionar los títulos de los libros, los manuales escolares analizados utilizan la cursiva (solo Lengua y Ciencias Sociales de Estrada) o la negrita⁶ (en el resto de los libros), para introducir un concepto o característica importante en el discurso académico de la disciplina, y que, por lo tanto, el

⁶ El uso de la negrita no está contemplado por la normativa de la Real Academia Española.

alumno debe incorporar y aprender. En nuestro corpus, la negrita o la bastardilla pueden señalar:

- a. Un concepto nuevo (palabra o frase).

Ej. 7. ECS158: Se llamó *vanguardias* a una serie de movimientos artístico que, en las primeras décadas del siglo XX, se propusieron romper con las estéticas vigentes innovadoras y experimentar con las técnicas, los recursos y los materiales.

- b. Un concepto nuevo y su definición.

Ej. 8. PL84: ... el emisor realiza actos de habla indirectos. En este tipo de actos de habla, el hablante manifiesta una intención diferente de la expresada por el mensaje que emite.

- c. Un concepto nuevo más un ejemplo ilustrativo.

Ej. 9. PL31: La **irregularidad de presente** está conformada por el presente del modo indicativo, el presente del modo subjuntivo y el imperativo; por ejemplo: *quiero, quiera, quieran*.

- d. Características o atributos principales de un tema o contenido (las palabras clave). En este ejemplo, son los relacionados con las inversiones norteamericanas en la Argentina.

Ej. 10. PH51: Desde fines del siglo XIX, la posición británica en América latina comenzó a verse amenazada por **Estados Unidos**, que alcanzó un rol importante como inversor. En la Argentina, los estadounidenses compitieron fuertemente en el **sector de los frigoríficos**, donde libraron verdaderas guerras comerciales con los británicos, antes de llegar a acuerdos para el reparto de los mercados. También se orientaron al **petróleo** y la **producción industrial**, a través de filiales de grandes empresas estadounidenses.

En todos estos ejemplos el uso de tipografía corresponde a uno de los casos de no coincidencia mencionado por Authier, la no coincidencia interlocutiva entre los coenunciadores, pues señala que una palabra o frase introducida por el libro de texto no es necesariamente compartida por el destinatario alumno. Esta marcación podría representarse con una glosa que explicita la naturaleza de la alteridad mostrada, del tipo: “X, es la expresión importante que debes saber/aprender”.

A través del destacado de conceptos, definiciones, atributos, etc., mediante bastardilla o negrita, se evidencia la relación de asimetría inherente al discurso pedagógico: el autor del libro de texto le señala al destinatario poco experto qué es lo importante en la explicación. Así, el autor regula el orden discursivo mediante las operaciones de selección y jerarquización de los conceptos e indica cuáles son los “significados relevantes” (Bernstein, 1990). No obstante, el libro de texto también ayuda al docente para que localice rápidamente dichos significados relevantes, pues:

El libro de texto tiene asignada una función mediadora entre la realidad y sus usuarios (tanto docentes como alumnos) y en ella se intentan resolver las tensiones entre el conocimiento cotidiano y científico, la selección, adaptación y configuración del conocimiento escolar. (Fernández Reiris, 2005: 101)

De esta forma, negritas y bastardillas funcionan como pistas de lectura que el libro de texto ofrece a sus destinatarios para que jerarquicen la información e identifiquen los conceptos que, en su rol de regulador del orden discursivo y autoridad del saber, determina y constituye como primordiales.

A MODO DE CONCLUSIÓN

El libro de texto ubica y exhibe en diferentes escenografías enunciativas el discurso ajeno de diferentes modos: con citas destacadas, adaptándolo o construyendo un discurso que atribuye a un otro textual. En la mayoría de los casos, el autor apela al discurso ajeno como cita de autoridad, para avalar y enriquecer la explicación. Es decir que el texto escolar presenta un saber sostenido y construido por distintas voces.

Por otra parte, en la explicación misma encontramos marcas de heterogeneidad que remiten a otros discursos en forma solapada –acorde con las pretensiones del género de brindar una explicación monódica y objetiva–: las palabras entrecomilladas, que señalan generalmente la no coincidencia del discurso consigo, y los términos destacados en negrita o bastardilla, que suelen mostrar la no coincidencia con el lector. Estos usos suponen la reposición de una glosa, que creemos que en la práctica no es siempre interpretada por los lectores, y que suele implicar la manifestación de una postura ideológica, con una clara dimensión argumentativa, o bien dar cuenta de una finalidad pedagógica, que entraña la regulación del orden discursivo: el libro de texto determina cuáles son los significados relevantes.

Finalmente, creemos que conocer las características polifónico-argumentativas en los libros de texto podría contribuir a motivar en docentes y profesionales de la edición una reflexión sobre el significado y alcance de los elementos microdiscursivos, como los aquí analizados, que suelen pasar inadvertidos para los lectores.

BIBLIOGRAFÍA

- AUTHIER, J. (1984). “Hétérogénéité(s) énonciative(s)”, *Langages*, 73, 98-111. París.
- AUTHIER, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris: Larousse.
- BERNSTEIN, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, vol. IV. Madrid: Morata.
- BOLÍVAR, A. (2005). “Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en las humanidades”, *Signo y Seña*, 14, 67-91. Buenos Aires.
- CHAFE, W. (1986). “Evidentiality in English conversation and academic writing”, en E. W. CHAFE y J. NICHOLS (ed.), *Evidentiality: the Linguistic encoding of Epistemology*, 139-146. New Jersey: Ablex.
- CHARTIER, A. M. (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- FERNÁNDEZ REIRIS, A. (2005). *La importancia de ser llamado “libro de texto”. Hegemonía y control del currículum en el aula*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. (2008). “Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español”. *Signos*. En prensa.
- GARCÍA NEGRONI, M. M. et al. (2006). “Polifonía y objetividad. Las no coincidencias del decir en el abstract científico”, en N. FLAWIÁ DE FERNÁNDEZ y S. ISRAILEV (comp.) *Hispanismo: discursos culturales, identidad y memoria*, vol. III, , 378-389. Tucumán: FFyL-UNT.
- HYLAND, K. (2000). *Disciplinary discourses, Social Interactions in academic writing*. London: Longman.

- MAINGUENEAU, D. (1999). "Ethos, scénographie, incorporation", en R. AMOSSY (ed.) *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*, 75-102. París: Delachaux et Niestlé,
- MAINGUENEAU, D. (2004). *¿Situación de enunciación o situación de comunicación?* Université Paris XII (Trad. Laura Miñones). Disponible en
<http://www.revista.discurso.org/articulos/Num5_Art_Maingueneau.htm>
Consulta 14/09/ 2008.
- MAINGUENEAU, D. (2006). *Cenas da Enunciação*. Curitiba: Criar.
- MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, E. (1998). "Análisis de la reproducción del discurso ajeno en los textos periodísticos", *Pragmalingüística*, 7, 99-128.

Corpus analizado

- LENGUA 9, CIENCIAS SOCIALES 9 Y CIENCIAS NATURALES 9 (2004). Buenos Aires: Estrada, Serie Entender.
- LENGUA 9, CIENCIAS SOCIALES 9 Y CIENCIAS NATURALES 9 (2005). Buenos Aires: Santillana, Serie Todos Protagonistas.
- LENGUA 9, HISTORIA 9, GEOGRAFÍA 9 Y CIENCIAS NATURALES 9 (2006). Buenos Aires: Puerto de Palos, Serie en estudio.